

社会文化的観点による授業解釈の試み

高 崎 三千代

1. 目的

1980年代以降の日本語学習者の多様化と増加は、それまでの研究者・留学生・宣教師・外交官とその家族といった限られた日本語学習者向けであった教授法の転換を迫るものであった。日本語学習にコミュニケーションの要素が重視され、その授業も教室外の実際のコミュニケーションに近いものであるかどうかが重要な観点となった。さらに、個人の発達から捉える学習理論に代わって、教師の介助やクラスメートとのやり取り、これまでの個人の歴史（経験）によって組織されるという社会文化的観点から学習を捉えようという動きもある。

本稿では、授業のやり取りをコミュニケーション性から分析する COLT (Communicative Orientation in Language Teaching) の利点と限界を論じ、相互作用と社会文化的観点から同授業の流れの再解釈を試みる。さらに授業解釈の手法の開発について考察する。

2. 外国語教育の変遷と社会背景

1960年代に盛んだったオーディオリンガル法は、行動主義心理学の影響を受けたものであった。その後、欧米の外国語教育では言語構造から言語習得過程へ関心が高まり、第二言語習得過程の研究や言語心理学の研究が発展した。その成果として認知学習法 (Cognitive Code Learning) や GDM (Graded Direct Method) 等の新しい学習アプローチが生まれた。ただし、認知学習は一つの具体的な教授法として確立するまでには至らず、結果的には現職教師がオーディオ・リンガル法に代わる教授法を求めている状態はあまり変わらなかった。

1970年代からは、この認知学習や言語心理学を基礎理論としてさまざまな教授法や理論が提唱された。米国では、当時まで外国語学習者が教科書の内容をどれくらい理解したかを達成度としていたが、学習者の多様化・個別化が進みそれぞれの対応が求められるようになった。その結果、新しい教育観を反映した教師養成・研修の改善が行われ、1980年代から特に社会言語学の影響を受けたコミュニカティブ・アプローチが取り入れられるようになった。この変化は1960年代半ばから各国で起こった学生運動や市民権運動の背景の一つである移住者等マイノリティー集団の存在と無関係ではない。米国同様多民族国家であるオーストラリアの言語政策も、同時期に同様の変遷を見せている。

この社会背景は現在の日本にも類似した点が多い。来日外国人増加と多様化、それら学習者がコミュニケーションの必要のために日本語を学ぶという状況のなかで、コミュニカティブ・アプローチとその教授法の導入は、他言語学習法を追随する以上の意味合いがあると考えられる。

3. COLT (Communicative Orientation in Language Teaching)

COLT は、Allen, Frolich, Spada (1984) によって開発された。第二言語や外国語学習の教室でのやりとりを文字化し、その授業がどの程度教室外の実際のコミュニケーションに近い（コミュニケーション性）を、カテゴリー化によって分析しようとするものである（岡崎・岡崎1997）。パート A とパート B の二つの枠組みから構成され、授業分析のためにしばしば用いられるのはパート B である（表1）。

COLT では、授業での発話は、学習者が教師による制限の少ない環境下で話の維持に専念すること、実際に知らないことや予測できない情報が話題となること、学習者が談話の主導権を取ろうとする等の条件が備わることで教室外の実際のコミュニケーションに近づくと考える。また、教師に関しては発話をどう決定しているかを見ることが出来る。たとえば、教師の発問は学習のために既知の事項であっても意図的に尋ねることが多いか実際に未知の事項が多いか、あるいは学習者の発話への返答は、コメント、繰り返し、言い換えの何が多いかなどの特徴を見ることが出来る。

4. COLT による授業分析の実施

本章では、3ヶ月間のビジネスマン向け集中日本語コースの1時間を分析した結果を紹介する。学習者7名（男4、女3）は全員日本語学習経験がなく、出身国は、インドネシア3、ベトナム2、フィリピン1、マレーシア1、全員30代で最高齢者は39歳である。同時期に開講された3クラスのうち最も進度が遅かったが、クラスの雰囲気は明るかった。

表 1 COLT (Communicative Orientation of Language Teaching) PartB による授業分析のカテゴリ－

カテゴリ－	表 2～5 の 記号		細分類	解釈
	教師	学習者		
目標言語の使用	①	a	媒介語	学習言語の使用の多い方が現実によく言語修得が進む。
	②	b	目標言語	
学習者からの切り出し		c	学習者からの切り出し	学習者の目的で言語使用の機会が作られるので好ましい。 要求または提供される情報が、予め答えが分かっている方が自然なコミュニケーションである。
	③	d	予見可能な情報	
	④	e	予見不可能な情報	
	⑤	f	疑似要求	
	⑥	g	真の要求	
		h	(学習者のみ) 極端に短い発話	
発話の維持度	⑦	i	最小限の発話	長い発話が不正確な形を招くとして授業では意図的に短縮されるのは不自然である。
	⑧		高維持度の発話	
形への反応	⑨	j	(発話の) 形への反応・繰り返し・誤用訂正	情報内容に注目した言語使用が、自然で学習を促進する。 特定の言語形式の模倣や繰り返しに限定せず、種々の形式を使用し、誤りを冒して (仮説を修正しながら) 目標言語に近づく経過を意図的に経過させるのが学習にとって不可欠。 様々な取り込み方で言語形式を与え、学習者もそれを使って発話が続けるのがよい。
		k	全面的制約＝代入・変換ドリルやある形への制約	
		l	部分的制約＝yes, no や日付程度の選択肢	
		m	無制約	
	⑩	o	取り込みなし＝フィードバックや例文なし	
先行発話の取り込み	⑪	p	繰り返し＝全・部分的に先行文を取り込み	
	⑫	q	言い換え＝先行文の完成や言い換え	
	⑬	r	コメント＝訂正ではなく賛成・反対等のコメント	
	⑭	s	情報追加による内容拡大＝文脈・内容を膨らませる	
	⑮	t	関連質問による内容精緻・明確化	

資料：岡崎敏雄・岡崎眸 (1997)『日本語教育の実習－理論と実践－』187－189, 192. アルク
 Allwright, D. and Bailey, K. M. (1991). COLT (Communicative Orientation of Language Teaching) category definitions. *Focus on the Language classroom*. 216-219. Cambridge University Press. をもとに作表

分析結果の比較のため、教師 A と B の二名の授業を分析した。二名は、本コースの授業を曜日ごとに分担しており A はオーラル・メソッドによる初級授業を得意とし、B はオーラル・メソッドで行ないながらもコミュニカティブであることを意識した授業を行なおうとしていた。分析された授業は、1 日違いで同様の授業構成のものである。

4.1 方法

A, B 各々の授業 (45分) を 6 等分し、授業開始から 7 分後、14分後、21分後、28分後、35分後、42分後から 1 分間に交わされる発話を文字化した。一度に話される一かたまりを 1 単位とし「表 1 COLT (Communicative Orientation of Language Teaching) Part B による授業分析のカテゴリー」に従い、7 つの指標 (目標言語の使用, 学習者からの話の切り出し, やり取りの真実性・疑似性, 発話の維持度 (長さ), 文型への反応, 表現への制約, 先行発話の取り込み) に分類した (表 2, 3 は 6 等分し分析した例)。

発話の維持度 (長さ) は、一単語文から句未満の長さを「極端に短い発話 (学習者のみ)」, 一文に渡る長さを「最小限の発話」, 一文より長いものを「高維持の発話」とした¹。聞き取れなかった母語でのやり取りと笑い, 音読は分類しなかった。意味付けできる感動詞は分類した。

4.2 結果

表 4, 5 は COLT の発話分析結果である。Sa・Sd・Sl・Sr・Su・Sf・Sn は学習者, T は教師を表す。

学習者の発話の長さは、A の授業で 67.6%, B の授業で 71.0% と、どちらの授業でも極端に短い発話が多いが、学習者の発話のうち学習者から切り出される発話は A 21.1%, B 38.7% で B のほうが多い。次に学習者からの「予見不可能な真に未知の情報提供」と「真の質問・要求」は、それぞれ、A 56.8%, B 80.0%, A 77.8%, B 100% で、ここでも B の授業のほうが多い。

COLT では、学習者からの切り出しは目的言語使用の機会が作られるので好ましいと考えている。また、授業外のコミュニケーションでは知らない情報が要求・提供されることが普通だということから、教室でもテキストに書かれていないことや他の学習者が知らない個人の情報など、真に未知の情報がやり取りされることが自然に近いと考えている。

その点でいえば、B の授業のほうが A よりも実際のコミュニケーションに近いやり取

¹ この分類は、岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習—理論と実践—』, Dick Allwright & Kathleen M. Bailey (1991) COLT (Communicative Orientation of Language Teaching) category definitions *Focus on the Language Classroom*. 216-219. を参考に、細かい基準は筆者が判断した。

表2 COLT による授業のやり取り分析 (教師A) 授業開始7分後の1分間 1997年7月3日

		教師の発話分類															学習者の発話分類																				
		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	
1	T:	1					1	1	1							1																					
2	Sf:																1			1				1									1				
3	Sd:																1	1	1	1				1							1	1			1		
4	Sd:																																				
5	T:	1	1				1	1		1		1		1																							
6	Sa:																1	1						1								1	1				
7	Sa:																1	1	1	1				1							1	1			1		
8	T:	1					1	1		1		1				1																					
9	S:																1	1						1								1	1				
10	T:	1					1	1		1		1				1																					
11	Sd:																																				
12	Sa:																1	1						1								1	1			1	
13	T:	1					1	1		1		1					1	1														1	1			1	
14	Sa:																1							1								1	1				
15	S:							1																													
計		0	5	0	1	3	1	4	2	3	2	1	2	0	1	3	0	8	4	2	5	1	0	4	3	1	1	1	6	2	4	4	0	1	3	0	
総発話数		(①+②)															5					(a+b)					8										
L2/総発話数		(②/①+②)															1.0					(b/a+b)					1										
学習者からの切り出し																						(記号c)					4										
予見不可能な情報/情報提供の発話数		(④/③+④)															1.0					(e/d+e)					0.714285714										
真の要求/情報要求の発話数		(⑥/⑤+⑥)															0.3					(g/f+g)					0										
高維持度の発話数/総発話数		(⑧/①+②)															0.4																				
極端に短い発話数/総発話数																						(h/a+b)					0.5										
形への制約を受けない発話数 (総発話数)																						(m/a+b)					0.75										
(発話の)形への反応・繰り返し・誤用訂正		(記号⑨)															3					(記号n)					2										
取り込み方の種類		①~⑮															3					(p~t)					3										

表 3 COLT による授業のやり取り分析 (教師B) 授業開始 7 分後の 1 分間 1997年 7 月 4 日

		教師の発話分類															学習者の発話分類																				
		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	
1	Sd:																1	1																			
2	T:																																				
3	Sa:																																				
4	T:																																				
5	Sd:																																				
6	T:																																				
7	Sa:																																				
8	Sd:																																				
9	T:																																				
10	Su:																																				
11	Sd:																																				
12	Su:																																				
13	T:																																				
14	Su:																																				
15	T:																																				
16	Sd:																																				
17	T:																																				
18	T:																																				
19	Sd:																																				
20	T:																																				
21	Sd:																																				
22	T:																																				
23	Sd:																																				
24	T:																																				
計		0	1	1	0	2	5	5	2	3	0	4	0	4	0	4	0	13	8	0	8	0	0	8	5	0	0	8	5	0	3	1	3	8	0		
総発話数		(①+②)															(a+b)															13					
L2/総発話数		(②/①+②)															(b/a+b)															1					
学習者からの切り出し		(②/①+②)															(記号 c)															8					
予見不可能な情報/情報提供の発話数		(④/③+④)															# DIV/0!															1					
真の要求/情報要求の発話数		(⑥/⑤+⑥)															(e/d+e)															# DIV/0!					
高維持度の発話数/総発話数		(⑧/①+②)															0.181818182																				
極端に短い発話数/総発話数																																					
形への制約を受けない発話数(総発話数)																	(h/a+b)															0.615384615					
(発話の) 形への反応・繰り返し・誤用訂正		(記号 9))															(m/a+b)															0.615384615					
取り込み方の種類		①~⑮															(記号 n)															5					
																	(p~t)															4					

表 4 COLT による授業のやり取り分析 (教師 A) 結果 1997年 7月 3日

	教師の発話分類															学習者の発話分類																			
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
総計	1	45	2	3	12	18	30	3	28	4	26	6	3	6	15	5	66	15	19	25	2	7	48	19	4	17	16	34	31	5	34	8	9	20	7
総発話数	(①+②)															46																			
L2/総発話数	(②/①+②)															1.0																			
学習者からの切り出し																																			
学習者からの切り出し/総発話数																																			
予見不可能な情報/情報提供の発話数	(④/③+④)															0.6																			
真の要求/情報要求の発話数	(⑥/⑤+⑥)															0.6																			
高維持度の発話数/総発話数	(⑧/①+②)															0.065217391																			
極端に短い発話数/総発話数																																			
形への制約を受けない発話数/総発話数																																			
(発話の) 形への反応・繰り返し・誤用訂正	(記号⑨)															28																			
(発話の) 形への反応・繰り返し・誤用訂正/総発話数	(⑨/①+②)															0.608695652																			
取り込み方の種類	①～⑮															4																			
																5																			

表 5 COLT による授業のやり取り分析 (教師 B) 結果 1997年 7月 4日

	教師の発話分類															学習者の発話分類																			
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
総計	0	60	2	5	9	27	17	11	21	2	25	8	14	15	10	6	56	24	7	28	0	7	44	13	2	4	26	34	25	0	16	8	9	22	1
総発話数	(①+②)															(a + b)																			
L2/総発話数	(②/①+②)															(b / a + b)																			
学習者からの切り出し																(記号 c)																			
学習者からの切り出し/総発話数																(c / a + b)																			
予見不可能な情報/情報提供の発話数	(④/③+④)															(e / d + e)																			
真の要求/情報要求の発話数	(⑥/⑤+⑥)															(g / f + g)																			
高維持度の発話数/総発話数	(⑧/①+②)																																		
極端に短い発話数/総発話数																(h / a + b)																			
形への制約を受けない発話数/総発話数																(m / a + b)																			
(発話の)形への反応・繰り返し・誤用訂正	(記号⑨)															(記号 n)																			
(発話の)形への反応・繰り返し・誤用訂正/総発話数	(⑨/①+②)															(n / a + b)																			
取り込み方の種類	①～⑮															(p ～ t)																			

りが行われているといえる。

次に、繰り返し、問答、誤用訂正などを通して、学習項目を意識したやり取りがどの程度行われ、それが学習者に効果的に伝達されているかを見る。

総発話のうち学習項目に反応していた発話は、教師 A60.9%、教師 B35.0%で25%以上の差があった。しかしながら学習者が学習項目に反応した発話は、Aの授業43.7%、Bの授業40.0%で教師の意識の違いにもかかわらず大差なかった。

次に、自分の発話に先行発話をいかに取り込んでいるかを見る。COLTでは、各発話は学習事項と話の内容の両面で先行発話を取り込んでいると考え、取り込みの種類を「繰り返し、言い換え（以上、学習事項の取り込み）、コメント、情報追加による内容拡大、関連質問による内容精緻、明確化（以上、内容の取り込み）」に細分類している。また、発話は意識的、あるいは無意識にこれら両機能を取り込んでいることもある。

表6 先行発話の取り込み（教師 A）

	教師	学習者
学習事項の取り込み（繰り返し、言い換え）	57.1%	53.8%
内容の取り込み（コメント、内容拡大、内容精緻・明確化）	42.9%	46.2%

注）％は、取り込み総数における割合

表7 先行発話の取り込み（教師 B）

	教師	学習者
学習事項の取り込み（繰り返し、言い換え）	45.5%	56.4%
内容の取り込み（コメント、内容拡大、内容精緻・明確化）	54.5%	43.6%

注）％は、取り込み総数における割合

表6、7を見ると、Aは先行発話の取り込み総数の約半数を「繰り返し」で取り込んでおり、次いで1/3が「関連質問による内容拡大」である。録音を聞き直すと「繰り返し」は反復や発音の矯正が多い。先行文へのコメントは3回（5.4%）と少ない。学習者に繰り返させたり関連質問をしたりといった学習者の発話を増やす努力がされていることが分かる。

Bも「繰り返し」が最も多いが、次いで多いのは「（教師の）情報追加」（15回20.8%）と「コメント」（14回19.4%）である。Bの授業は、学習者の発話に教師が情報を追加したりコメントしたりして完結することが分かる。これは教室談話に特徴的な「教師からの切り出し（Initiation）-学習者の応答（Response）-教師の評価（Evaluation または Feedback）」の形式で、対等な会話者による日常会話の形式とは異なるものである。

両者は、かなり異なるやり取りを行っていることが明確になったが、学習者の発話の

取り込みを見ると、いずれの教師の授業でも学習事項約55%、内容45%の取り込みの比率で、大差はなかった。

以上、COLTのカテゴリーとその解釈に従って分析すると、Bの授業では「学習者からの発話の切り出し」「予見不可能な情報のやり取り」の点で、Aよりも自然な実際に近いコミュニケーションが行われていると考えられる。しかしながら、Aはオーラル・メソッドに則った授業を行なっているため二者の比較でいえば当然の結果であり、むしろBは「教師からの問い→学習者の返答→教師のコメント」という教室談話に特徴的な授業を行なっていることを認識する必要があるとも判断できる。

4.3 考察

COLTの分析カテゴリーを利用した授業研究は、教師が無意識であったり漠然と自覚していた授業の特徴や偏りを、客観的な数値で表すことが可能である。また、同様の構成であっても、異なる二名が授業を行なえば各々の教授信念が浮き彫りになることも明らかにになった。

しかしながらCOLTで測定されたコミュニケーションは、一文が果たす機能とその前後の機能・内容上の関連に限られたものであった。実験手続き上、断片に切り取られた時間で一文単位になされる分析は、コミュニケーションの本質である参加者間の相互作用を明示するものではなかったといわねばならない。

さきに、COLTは教室内会話が実際のコミュニケーションに近いことが望ましいと考ええると述べたが、教室は各々既存の文化・背景を持った参加者の真のコミュニケーションの場である。学習は、既存の言語体系や学習観との対立、他の参加者の介助等のやり取りを経て新規言語体系を創造するプロセスであるとする、授業のコミュニケーションは参加者の文化・背景をも含めた相互作用と、その変容の観点から解釈される必要が出てこよう。

5. 社会文化的観点による授業解釈

5.1 社会文化主義の学習理論と外国語学習

かつて外国語学習の歴史で盛んに行なわれたオーディオ・リンガル法は学習の行動主義理論の応用で、機械的処理によって言語習得が進むと考えた。それは、学習を個人の発達理論に後追いするものとする捉え方でもあった。

しかし、実際の授業は個々の背景を持った教師と学習者によって複雑なやり取りが交錯する場である。その作用を排除して学習は起こり得ないとする考えが示唆されるようになった。ヴィゴツキー (Vygotsky: 1978) は、子どもの発達を個人を研究するのではなく外部社会との関わりの研究が必要だとする。彼によれば教室での教授と学習は社会的

相互作用であり、そこでは子どもの発達段階を教育が後追いするのは異なるパラダイムが可能となる。

教師や他の学習者の援助がなければできないことが援助によって成されるとき、教授と学習は成立する。援助の有無による差が発達の最近接領域 (ZPD: The Zone of Proximal Development) であり、教師や他の学習者に依存していた能力は、やがて内面化へ導かれる。

このヴィゴツキーのアイデアは、より一般的な領域の問題解決やスキル習得の説明にも応用されている。外国語学習の場面も、他者とのコミュニケーションが学習を促進している場面に焦点を当てることで、これまでと異なる授業の評価が可能になると考えられる。

次に、学習が社会文化的影響を受けて進むプロセスの解釈を試みる。先の教師 A の授業をすべて文字化した資料から、学習者が教師やほかの学習者の援助を得、さらに既存知識・経験を参照しつつ日本語と新しい学習方法を学ぼうとする様子が明示されるであろう。

5.2 教師 A の授業解釈

学習者 7 名のうち、ここでは SI の発話に注目する。SI はクラスの最年長者で温和な性格から学習者の支持を得ている。母語と英語をほぼ同様に話すバイリンガルであるが、長らく語学学習の習慣から遠のいており、週末の小テストではたいてい不本意な結果を得ている。

本時の授業は

- ① 新出語彙の読み方練習の部分 (発話番号 1-71)
- ② 新出語彙を使って学習者自身のことを質問する部分 (73-542)
- ③ 教科書の音読と内容に関する QA の部分 (543-625)
- ④ 教科書の内容を受けて学習者自身のことを質問する部分 (626-801) から構成されている。

SI は、小学校入学と同時に英語を媒介語として教科学習を行ないながら二言語を習得した経緯があるため、上記のような段階的学習や機械的練習には不慣れであると考えられた。

授業中の発話は基本的に教師 A の指名によって統制されている。SI は質問に答えることはできるが (例 1-257, 2-340, 3-518), 自分で文を産出することはまだできない。他の学習者と教師が援助に入り (例 1-260, 263, 265, 2-341, 343, 344, 345, 347, 348, 3-518), 完成する (例 1-266)。その例が何ヶ所か見られる。

(例 1)

256	T:	はい。(SI に) 勤務時間は何時…。
-----	----	---------------------

257	Sl:	勤務時間は8時, 8時から5時までです。
258	T:	はい (Saに質問するよう指示)。
259	Sl:	勤務時間は。
260	Su:	何時から。
261	Sr:	何ですか。
262	S:	(笑い声)
263	T:	時間は…から, 何時から
264	S:	何時から。
265	T:	何時から何時まで。
266	Sl:	勤務時間は何時から何時までですか。
267	Sa:	勤務時間は8時から5時半までです。

(例2)

339	T:	(Slに) Srさんの始業時間。会社の始業, 協会? (はい), 協会の始業時間は7時半ですか。
340	Sl:	はい, Srさんの協会のし, し,。
341	S:	始業。
342	Sl:	始業時間はあー, 7時間。
343	S:	7時半。
344	T:	(Srに) 7時ですか。
345	Sr:	7時半。
346	Sl:	7時, 7時。
347	Sn:	7時半。
348	Sd:	7時半。
349	Sl:	7時間, 半。

(例3)

517	T:	はい。勤めています。企業に勤めています。大きい企業に勤めていますか。中小企業に勤めていますか。
518	Sl:	中小企業に。
519	T:	勤めます。勤める。勤めています。(Saの会社名)に勤めています。(Slの会社名)に勤めています。

Slにとってこれら応答は文型練習よりも会話らしさが重要であるらしく, 教師の質問文を反映しない返答をする場合もある(例4)。文型を意識して答えなければならない応答はSlに対立を生じさせる可能性があったと考えられる。

(例4)

670	T:	はい, 家賃をご存知ですか。家賃はどのぐらいですか。ご存知ですか。
671	Sl:	あー, 1000ドルぐらい。

(例5)は, Slが自分の会話観に従ってやり取りに自発的発話を入れた例である。教師

がフラッシュカードを用いた語彙の練習を終えて学習者たちにねぎらいの言葉をかけた後（例5-69）、その教師に感動の言葉をかけ返している（例5-70）。SIは他にもあいづちなどを挟んだり感想などを自発的に入れている。

（例5）

69	T:	はい、ありがとうございました。
70	SI:	うーむ。いい先生。

（例6）は他者の援助、教師・学習者の学習観の折り合い、学習者の経験等が交錯しつつ学習が進む場面である。教師は、仕事について学習者同士で応答させようとしている。新語彙と文型が正しく用いられるよう教師は援助し（例5-131～136）、SIは教師の言葉を繰り返すことでこれが学習活動であることを認識し従っている。一方でSIは形の練習だけではなく会話らしさを伴わせたいと考え、質問した後にあいづち（例6-146, 155）や関連質問（例6-138）を挟んでいる。関連質問に回答を得たときには「分かりました。」と返答することも忘れていない。これらは教師に指示されたものではなく彼の会話の価値観で判断されたものである（例6-138, 146）。

話題である残業の背景や知識は社会人に一般に共有されている。それを敢えて質問したり他の学習者もそこに参加すること（「時々、たくさん」例6-139, 「忙しいとき」例6-144）で、文型練習のための会話にこれまでの学習成果と社会人としての経験とを組織しながら実際会話に近づけ、それを維持しようとしている。

（例6）

131	T:	Sfさんの会社も残業が多いですか。 多いかどうか、SIさん聞いてください。残業が多いかどうか。
132	SI:	Sfさん、多い……か。
133	T:	多いですか。
134	SI:	多いですか。
135	T:	少ないですか。
136	SI:	少ないですか。
137	Sf:	時々、残業が多いです。
138	SI:	どうして？
139	Sa:	時々、たくさん。
140	S:	(笑い声)
141	Sf:	たくさん仕事がありますとき。
142	Sa:	ああ、はい。
143	Sf:	残業があります。
144	Su:	忙しいとき。
145	T:	残業が……。
146	SI:	はい、わかりました。
147	T:	忙しいとき、残業があります。

148	T :	お金が出ますか。
149	SI :	お金が出ますか。
150	Sf :	ああ、下の人？下の人，お金がでます。
151	Sf :	上……。
152	T :	上の人。
153	Sf :	上の人はお金が出ません。
154	T :	はい。
155	SI :	うーむ。
156	T :	うーむ。

6. おわりに

学習者の既存の社会経験や言語経験，また学習者同士の相互作用といった，社会文化的影響が学習に及んでいることは明らかであろう。ここでは授業を文字化することで言語学習が再結晶化するプロセスの解釈を試みた。学習者の多様化・個別化を受けて，これら社会文化的影響とその効果は非明示的には認識され語学学習の実践に活かされつつあるが，多くは紹介されていない。今後，それら授業の紹介と解釈が進められることが望まれる。

参考文献：

1. 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997)『日本語教育の実習—理論と実践—』アルク
2. Allwright, D.& Bailey Kathleen. M. (1991). COLT (Communicative Orientation of Language Teaching) category definitions. *Focus on the Language Classroom*, 216-219. Cambridge University Press.
3. Lorrie A. Shepard (2000). The Role of Assessment in a learning. *Culture Educational Researcher. Vol. 129, No. 7*
4. Richards, J. C. (1990). The Teacher as a Self-Observer, Self Monitoring Teacher Development. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge University Press.
5. Roland G. Tharp & Roland Gallimore (1988). The redefinition of teaching and schooling. *Rousing mind to life teaching, learning, and schooling in social context*.
6. Spada, Nina (1990). Observing classroom behaviors and learning outcomes in different second language programs. *Second Language Teacher Education*, 310. Cambridge University Press.
7. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : The Development of higher psychological process*. Cambridge, MA : Harvard University Press.